



Acquisition et interaction en langue étrangère

7 | 1996
Le bilinguisme

Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école

Danièle Moore



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912>
ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1996
Pagination : 95-121
ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école

Danièle Moore

- 1 BOUÉE/bwe/n.f. Corps flottant qui signale l'emplacement d'un mouillage, d'un écueil, d'un obstacle ou qui délimite une passe, un chenal. V. **Balise, flotteur**. -Bouée de sauvetage, anneau d'une matière insubmersible. Lancer une bouée à qqn qui se noie. Apprendre à nager avec une bouée. (Le Robert méthodique)

Introduction

- 2 Les études de l'influence de la langue maternelle (LM ou L1) sur l'apprentissage d'une langue étrangère (LE ou L2) relèvent de diverses traditions, et ont généralement conduit à considérer que la meilleure façon d'éviter les « parasitages » consistait en l'évacuation pure et simple de la LM du cours de LE. Les attitudes des praticiens en la matière semblent dans la plupart des contextes, en tout cas européens, évoluer vers une plus grande flexibilité. Mais le recours à la LM en classe de LE - un tabou tenace -, et surtout les productions mixtes des apprenants (parfois des enseignants) continuent d'être évalués extrêmement négativement : « ils ne savent pas parler, ils mélangent les langues ». Confusion et chaos, les mélanges « illégitimes » ont la vie dure, dans la classe comme hors de la classe. Comment l'enseignant doit-il réagir quand la langue qu'il cherche à enseigner se truffe d'émergences de la langue maternelle des apprenants ? Différentes traditions de recherche, notamment celles qui s'intéressent à la communication bilingue et exolingue sont de nature à apporter quelques pistes pour la gestion de ces moments de déséquilibre.

1. Le corpus et les objectifs

- 3 Les exemples sur lesquels nous souhaitons nous appuyer sont tirés d'enregistrements effectués dans les classes maternelles de deux établissements français en Espagne, dans le cadre d'un projet de recherche du CRÉDIF sur l'enseignement des langues aux jeunes enfants¹. Le projet au sein duquel s'inscrivent les réflexions qui vont suivre se propose d'analyser les rôles et fonctions de la langue maternelle dans la classe de langue, de manière à mieux penser la mise en place de nouveaux dispositifs pour la formation des maîtres, et l'élaboration d'outils pédagogiques adaptés aux caractéristiques des nouveaux publics visés.
- 4 À l'intérieur de ces objectifs, il nous paraît important de nous interroger sur les modes d'introduction et de gestion de la LM dans un enseignement de type immersif en L2, en particulier :
 - Comment l'apprenant se débrouille-t-il pour introduire sa L1 dans les énoncés en L2 ?
 - Comment l'enseignant réagit-il aux demandes d'ouverture d'espaces bilingues initiées par les apprenants ?
 - Et quels modes de gestion l'enseignant adopte-t-il pour ramener l'apprenant dans un progrès (potentiel) d'acquisition ?
- 5 Notre interrogation porte autrement dit sur les usages qui sont faits de l'alternance et du recours à la L1 dans la production d'énoncés en L2, dans les stratégies de production des apprenants, et dans les pratiques pédagogiques des enseignants.
- 6 Les enfants, âgés d'environ cinq ans, sont pour la majorité hispanophones, mais peuvent entretenir un rapport affectif fort avec la langue-cible par le biais de parents installés en France. Ils sont scolarisés dans deux établissements français, qui dépendent de l'Education Nationale française, et fonctionnent par conséquent comme n'importe quel établissement de l'hexagone. Les institutrices (et un instituteur) chargé(e) s de l'enseignement du français sont francophones, avec des compétences plus ou moins hétérogènes dans la langue des enfants. Il s'agit d'un enseignement immersif, où le français sert de langue de communication.
- 7 Nous sommes ainsi dans une situation de classe marquée, outre les différences d'âges et de statuts, par différents niveaux d'asymétrie :
 - entre les enseignants, natifs de la langue-cible, et les enfants qui entretiennent des rapports divers avec cette langue, mais n'en sont pour la plupart que des locuteurs peu compétents ;
 - les enfants ont en revanche une compétence plus grande que leurs enseignants dans la langue-source ;
 - les enseignants disposent d'un savoir encyclopédique plus grand que celui des enfants. Il s'agit par ailleurs d'une interaction entre des adultes-professionnels de la parole, et de très jeunes enfants, qui construisent non seulement leur rapport à la langue dans une langue étrangère, mais continuent par ailleurs aussi ce travail dans la langue maternelle.
- 8 Dans les séquences commentées ici, les enfants des différentes classes sont engagés dans des tâches assez proches de construction ou de restitution de mini-récits : ils doivent raconter avec leurs propres mots (en langue étrangère, le français) une histoire déjà racontée ou lue par ou avec le maître, et sont aidés dans ce travail par un support-images (livre ou cartes). Les amorces qui démarrent l'activité ont été les suivantes :

« Tu veux pas venir avec nous voir les livres ici ? ha bon il préfère peindre alors. tu me racontes l'histoire toi ? qu'est-ce que c'est ? oh le joli livre ! tu sais la raconter l'histoire » (Mg.) ;

« bien. à nous ! vous vous rappelez de ça ? qu'est-ce que c'est ? » (Mcl.) ;

« ça y est, tout le monde est prêt ? bien. alors qu'est-ce qu'on va voir là ? je vous ai dit le titre, je vous ai dit comment s'appelle l'histoire. « le petit cochon qui se met les doigts dans le nez ». tu te mets les doigts dans le nez toi Lucas ? ah le cochon ! bien. est-ce que vous voulez qu'on commence tout de suite ? d'accord. bien. alors regardez la première image. est-ce que vous voyez quand même assez bien ? c'est pour ça il faut bien regarder hein ? vous le voyez le petit cochon ? » (Ré.) ;

« ah aujourd'hui vous n'avez rien à me raconter ? tiens les bavardes aujourd'hui elles n'ont rien à dire ? c'est impossible ! (...) eh bien. je suis bien étonnée ! vous allez me raconter ce que vous voyez sur l'image. si vous n'y voyez pas. vous vous rapprochez d'accord ? alors vous allez commencer.. qu'est-ce que c'est d'abord ? » (Vi.)

- 9 Notre observation porte sur une situation d'apprentissage dans sa construction et sa gestion interactive. La notion d'interaction est centrale. Elle permet la prise en charge d'une centration « dynamique » sur l'apprenant, dans une « mise en chantier » (collective) des nouveaux savoirs dans la L2. Dans les exemples qui suivent, la négociation entre les apprenants et le maître porte prioritairement sur des items lexicaux manquant dans la langue-cible pour poursuivre la narration².

2. Repères : les stratégies interlinguales et leur gestion

- 10 L'observation des lieux où s'effectue le changement de langue dans les échanges dans la classe remplit une fonction importante pour la compréhension des mécanismes en jeu dans la gestion de certains points du déséquilibre linguistique. Notre intérêt se porte sur le traitement interactionnel des données linguistiques dans l'appropriation d'une LE, en particulier dans les moments bien particuliers que constitue l'ouverture d'espaces d'interaction bilingue dans la conversation exolingue (asymétrique) marquée par un projet d'acquisition.
- 11 Les schémas d'interaction qui nous intéressent concernent en particulier la gestion de l'interaction quand elle devient difficile, et qu'on opte pour le choix d'un circuit qui passe par le relais de la LM. Ces mouvements d'une langue à l'autre peuvent encourager l'apparition de moments de bifocalisation (selon la terminologie proposée par Bange, 1987), c'est-à-dire des séquences où l'attention des interlocuteurs ne porte plus sur les buts de l'interaction, mais sur les moyens langagiers dont ils ont besoin pour les mener à bien. Des séquences de ce type apparaissent de manière récurrente dans les échanges entre locuteurs de langues différentes dans les situations naturelles d'échange (hors champ scolaire). Des séquences très similaires de « panne » dans l'interaction, et leur réparation, entrent en jeu dans les échanges de classe. Le recours à la langue maternelle peut alors fonctionner comme une balise du changement de niveau discursif consécutif à la panne, en même temps qu'il assure un appel à l'aide ou une remédiation détournée des risques de malentendus liés à un travail sur la langue en langue étrangère. « Ces séquences (de clarification et les reformulations dans la conversation adulte-enfant) constituent des cas permettant d'examiner la manipulation de la langue dans le comportement intentionnel de l'enfant : ce dernier est focalisé sur un but communicatif ;

il emploie des moyens alternatifs pour l'atteindre lorsqu'il estime que le moyen initial ne réussit pas » (Jisa & Richaud, 1994 : 29).

- 12 L'enseignant, par son rôle, exerce un contrôle important sur l'interaction : il sélectionne la tâche, régule les thèmes, travaille activement à la facilitation du déroulement des échanges avec des apprenants encore peu compétents, doit veiller au maintien de l'intercompréhension, tout en visant un progrès de l'enfant dans la langue-cible. Des ajustements réciproques sont souvent nécessaires. Parmi ceux-ci, l'apprenant, dans les moments de « désarroi linguistique », peut opter pour le recours à la L1 pour surmonter la difficulté, baliser le secteur qui lui pose problème, tout en maintenant la communication. Pourtant, même toléré, le recours à L1 signifie un état du développement de l'interlangue qui n'est pas conforme à l'attente de l'enseignant. Celui-ci se trouve ainsi confronté à une tâche difficile : celle de gérer au mieux les déplacements entre les moments à dominante communicative, et les moments centrés sur le projet d'acquisition.
- 13 Ce qui nous intéresse ici est, autrement dit, l'observation des déplacements sur les axes unilingue/exolingue/bilingue, motivés par une panne dans l'expression linguistique en L2, et balisés par des émergences de la L1 dans les énoncés en L2. Nous choisissons, à la suite de de Pietro (1988), Lüdi (1989) et Matthey (1994) de qualifier les axes de déplacement d'unilingue/exolingue/bilingue afin de rendre compte de plusieurs paramètres : les enfants dans la situation de classe qui est celle observée doivent s'exprimer de manière préférentielle en français (unilingue), qui est la langue qu'ils maîtrisent le moins, dans une situation d'interaction inégale (exolingue) ; à certains moments de l'interaction, ils choisissent de mobiliser au sein d'un même énoncé les deux langues en contact dans une situation qui est alors identifiée comme potentiellement bilingue (même si les enseignants ne sont pas hispanophones, ils maîtrisent généralement suffisamment la langue des enfants pour permettre de remplir cette condition)³.

3. La L1-bouée et la co-construction du sens

- 14 Parmi les diverses stratégies dont dispose l'apprenant pour solliciter l'aide de l'enseignant, le changement de langue⁴ représente un moyen efficace pour focaliser l'attention du maître sur un besoin ponctuel dans l'effort de production⁵. Confronté aux stratégies interlinguales mises en oeuvre par l'apprenant, l'enseignant peut réagir de différentes manières :
 - il réfute purement et simplement la possibilité pour l'apprenant de recourir à sa L1, et l'apprenant dès lors soit abandonne, soit essaie à nouveau de répondre à la demande de l'enseignant, en s'efforçant de mieux se conformer à ses attentes ;
 - il accepte, et peut alors s'ouvrir une séquence négociée, qui donne lieu à un travail co-construit entre apprenants du groupe-classe, apprenant(s) et enseignant. Les séquences négociées sont le lieu de la mise en oeuvre de tout un éventail de *stratégies adaptatives* de la part de l'enseignant (Araujo e Sa, 1994 : 258 ; voir aussi Garabédian & Lerasle, 1993 ; Moore & Py, 1995), qui sont normalement menées dans la langue-cible.
- 15 L'observation des initiatives de l'apprenant pour infléchir le cours de l'interaction et attirer l'attention de l'enseignant montre la mise en jeu de plusieurs niveaux d'intervention pour la L1. La L1 fonctionne à la fois comme un signal de détresse en direction de l'expert (le natif, l'enseignant, l'enseignant natif), tout en permettant de « rester à flot » dans la conversation. De même, l'enseignant peut s'appuyer sur la langue

de l'apprenant pour les mêmes motifs de maintien de la communication, ou pour aider l'apprenant à franchir les ponts qui vont l'amener vers l'apprentissage de la langue-cible. La L1-bouée joue, ainsi, plusieurs rôles :

- elle fonctionne comme une balise du dysfonctionnement
- elle permet la focalisation sur le lieu de détresse et l'appel à l'aide
- elle permet de maintenir le contact (la communication)
- elle représente un passage ouvert vers l'autre langue (en établissant des ponts)

3.1. Une balise du dysfonctionnement

- 16 Un cas fréquemment rencontré dans le corpus examiné est celui où le recours à L1 constitue un moyen pour l'apprenant d'élargir les moyens lexicaux encore limités dans la L2 pour répondre à un besoin prioritairement communicatif. Le besoin de communiquer en L2 prévaut, au moins pour un temps, sur la volonté de s'inscrire dans un progrès d'acquisition. L'alternance, motivée par une difficulté de langue rencontrée dans l'effort de production, amène l'enfant à abandonner pour un moment l'utilisation exclusive de la langue-cible pour mobiliser l'ensemble des moyens linguistiques à disposition dans son répertoire pour faire face à une difficulté ponctuelle d'expression. L'alternance fonctionne alors comme une balise du dysfonctionnement dans le sens où le recours à L1 signale le manque, sans qu'il y ait absolue nécessité d'une réparation.
- 17 Toutefois, les stratégies de recours à la L1 dans la production en langue étrangère ne passent généralement pas inaperçues de l'enseignant, qui les interprète comme des appels à l'aide, et construit à son tour une stratégie de réparation, en fournissant le lexique manquant en L2, en reformulant, etc., de manière à donner à l'enfant les moyens linguistiques qui lui sont nécessaires pour remplir la part acquisitionnelle de son contrat : s'exprimer dans la langue-cible. L'exemple (1) est assez typique des méthodes couramment employées par les enseignants pour conduire les apprenants vers la production, à l'intérieur d'un guidage très précis, marqué par un ton montant qui cible la zone à combler. Ici, la réponse donnée en espagnol par l'enfant est reprise en écho par la maîtresse (la réponse est juste en ce qui concerne le contenu), mais non acceptée (la réponse n'est pas donnée dans la « bonne » langue). D'où la mise en oeuvre de toute une batterie de déclencheurs chers à la classe de langue : la répétition de l'énoncé de l'élève avec le ton montant qui appelle la remise en question, et la relance avec l'amorce du déterminant, la prononciation allongée et le ton montant. L'alternance entraîne la maîtresse à réparer le manque.

Ex. (1) (classe de Mcl.)		
1.	P.	Comment s'appellent &
2.	E.	las frambuesas
3.	P.	las frambuesas ? les (:)& framboises

3.2. L'appel à l'aide

- 18 Le changement de langue, nous l'avons dit, passe rarement inaperçu dans l'interaction avec le maître. Il est rejeté ou accepté, mais il donne le plus souvent lieu à réparation immédiate. L'apprenant peut recourir directement au changement de langue, sans préparation préalable, ou au contraire amener progressivement la possibilité d'une ouverture bilingue, en cherchant l'assentiment du maître.

Ex. (2) (classe de Vi.)		
1.	P	pas toi ? pourquoi Nicolas tu n'aimes pas les chasseurs ?
2.	E	je ne sais pas
3.	P	tu ne sais pas le dire ? si tu sais le dire
4.	E	je sais le dire en espagnol
5.	P	mais si. tu sais le dire en français aussi.. même si il y a quelques mots en espagnol tu me le dis en français.. vas-y. dis-le moi.. pourquoi tu n'aimes pas les chasseurs ?
6.	E	(XXX)
7.	P	ah. ils chassent les animaux que tu aimes !

- 19 On voit dans l'exemple (2) la manière dont l'apprenant cherche à influencer l'enseignant vers l'acceptation de nouvelles règles de communication, qui vont lui permettre de continuer la mise en jeu de son savoir, malgré les limites qu'impose une connaissance encore très partielle de la langue-cible. On note pour de si jeunes apprenants une gestion intéressante de l'interaction lorsque celle-ci devient trop difficile, par le choix stratégique (conscient : « je sais le dire en espagnol ») d'un circuit qui passe par le relais de la LM, et par l'installation dans une transaction qui vise à modifier les règles unilingues normalement établies.
- 20 On peut ainsi considérer que les recours à L1 initiés par l'apprenant prennent en quelque sorte une *valeur d'accrochage*, dans le sens où ils constituent une technique d'adresse destinée à focaliser toute l'attention de l'enseignant sur la gestion et la réparation de « l'incident », et permettent en même temps à l'apprenant de ne pas se retrancher de l'échange par manque de moyens linguistiques. Ces recours à la L1 exhibent chez les jeunes apprenants une compétence interactionnelle de sollicitation d'aide, et facilitent pour l'enseignant une prise d'indice exempte des risques de malentendu, puisqu'ils ne peuvent pas être interprétés autrement que par une inadéquation des moyens linguistiques à disposition.

3.3. Le maintien du contact

- 21 Le changement de langue entre deux tours de parole, ou à l'intérieur d'un même tour de parole, assure en outre un passage entre différents niveaux communicationnels, et

accompagne le déplacement sur un axe (plus ou moins) bilingue-acquisitionnel. On glisse de la relation pédagogique à une relation plus personnelle, un mouvement intéressant car initié dans l'exemple qui suit ici par l'enseignante francophone, dans la classe de français, par son recours à l'espagnol, langue des enfants.

Ex. (3) (classe de Mcl.)		
1.	P.	alors le titre du poème. « j'ai trempé mon doigt dans la confiture ».. je TREMPe mon doigt dans la confiture (elle le fait) « turelure.. ça sentait les groseilles » (elle sent son doigt plein de confiture) et je le suce. hein. je le suce. mmmh (elle suce son doigt)... « puis je l'ai sucé ». d'accord ? j'ai sucé mon doigt. j'ai trempé/
2.	E.	elle est bonne ?
3.	P.	très bonne.. (un enfant veut aussi mettre son doigt dans le pot) tu trempe ton doigt dans la confiture. (plusieurs enfants se lèvent) voilà. voilà. cet après-midi tout le monde. d'accord ? (ils arrivent tous sur elle) vous trempez votre doigt dans la confiture et vous SUcez votre doigt. mmmh. est-ce que ça sent les abeilles ? ça y est ? qué bueno ?

- 22 Dans cet exemple, on voit que l'enseignante est occupée à s'assurer que tous dans la classe comprennent le sens des différents énoncés qui constituent le poème. Elle reprend chaque vers, et associe gestes et mots pour faciliter l'élucidation du sens des termes. Pourtant, à l'intérieur de la séquence focalisée sur le travail sur la langue, s'ouvre soudain une autre séquence, motivée par les actions de la maîtresse, qui rompt la conversation didactique dans laquelle celle-ci était engagée. Le décrochage communicatif (Cicurel, dans Dabène & al, 1990) entraîne progressivement la maîtresse à glisser vers un échange plus interpersonnel, malgré quelques oscillations qui amènent celle-ci à « récupérer » didactiquement un moment qui lui échappe (tous les enfants se ruent sur la confiture malgré ses promesses que l'après-midi tout le monde pourra y goûter !) : « vous trempez votre doigt dans la confiture et vous sucez votre doigt ». Le « qué bueno » en espagnol marque le changement de niveau discursif, et clarifie un enjeu qui cesse, pour un temps, d'être tourné vers le projet pédagogique, pour se réinscrire dans une conversation « authentique » avec les enfants.

3.4. Le pont vers l'autre langue

Ex. (4) (classe de Ré.)		
1.	P.	Vous savez ce que c'est une pomme de terre ?
2.	E.	oui
3.	P.	oui ?
4.	E.	/ unpomdata/
5.	P.	exact.. une patate on peut dire aussi hein ? c'est pas une pomme. hein ? d'accord ? bien !

- 23 Dans l'exemple qui précède, la reprise approximative en français offerte en réponse à la sollicitation donne lieu à la mise en oeuvre de la part de l'enseignant d'une stratégie d'appui sur la L1 assez intéressante, puisque celle-ci semble s'amorcer de manière « rétroactive », dans le sens où l'enseignant paraît rétablir un pont qui n'apparaissait pas jusque-là dans l'échange. L'énoncé produit par l'enfant en (4), auquel le maître commence par donner une quittance positive (« exact »), lui paraît pourtant dans un second temps demander un travail supplémentaire d'élucidation, par le recours à un mot du français (« patate », équivalent sur le plan du sens, mais pas du niveau de langue). Cet effort de convergence, appuyé sur une ressemblance formelle des deux langues en contact sur ce point précis du lexique (en espagnol, une pomme de terre est « una patata »), est pourtant immédiatement contrecarré par un travail supplémentaire de divergence, par le besoin de rappeler qu'une pomme de terre n'est pas une pomme. Tout se passe comme si le travail ici « facilité » par la proximité des langues appelait un effort supplémentaire de vigilance, pour rapprocher, puis contrer l'effet de rapprochement entre les langues.

4. Alternances et progression dans la construction du discours

4.1. L'alternance préparée

- 24 Dans certains des exemples discutés plus haut, on observe l'apparition de signaleurs, qui interviennent comme des *marqueurs de précaution* pour infractions à la norme (voir Lüdi, 1984 : 176). Ces marqueurs rappellent singulièrement la mise en oeuvre de procédés de *figuration* (au sens de Goffman, 1974),⁶ qui permettent l'atténuation des transgressions au contrat. Il existe en effet un accord explicite entre l'enseignant et les apprenants qui dit qu'on doit parler la langue-cible dans la classe pour l'apprendre. Pourtant, des écarts dans la mise en oeuvre du contrat se produisent chaque fois que l'apprenant fait intervenir sa L1 dans un énoncé attendu en L2, et que, de la sorte, il remet en cause la « tâche conversationnelle » établie par l'enseignant⁷.

Ex. (5) (classe de Vi.)		
1.	E	Je le sais en espagnol
2.	P	tu le sais en espagnol. voyons.. et qu'est-ce que c'est en espagnol ?
3.	E	moi je le sais en espagnol
4.	P	et bien dis-le moi. fais voir !
5.	E	la cabrita
6.	P	et en français. comment on dit la cabrita ?
7.	E.	la chèvre
8.	P	la chèvre. bravo Elena ! On peut traire les chèvres aussi. et on peut avoir du lait de chèvre.. très bien. bon. alors maintenant. ce monsieur. là. qu'est-ce qu'il fait ?

- 25 Ces balises d'entrée dans un mode bilingue interviennent dans un schéma d'interaction qui autorise le changement de langue, et protège à la fois la face de l'apprenant (qui ne brise pas un interdit et peut exhiber sa compétence, même si elle ne s'exprime pas dans la langue-cible) et ménage la face de l'enseignant, dont le rôle de modèle linguistique n'est pas atteint puisqu'il y a eu demande et autorisation du recours à la langue-source. La forte ritualisation du format d'interaction, comme elle s'observe dans les différents échanges examinés, permet que soit brisé le contrat (on parle la L2) si le rite est bien respecté (on demande d'abord l'autorisation, tout en donnant par ailleurs l'assurance qu'on a bien compris la consigne et les enjeux, à la fois communicatifs et pédagogiques) (voir entre autres les travaux de Dausendschön-Gay & Krafft, 1991 ; voir aussi Cicurel, 1994 : 113). Les deux balises d'entrée et de sortie de la séquence sont respectivement prises en charge par l'apprenant (« je sais le dire mais pas dans la langue que tu veux »), et par l'enseignant qui s'efforce de replacer l'échange à l'intérieur du contrat préalable qui veut qu'on parle français dans la classe (« et en français, comment on dit **la cabrita** ? »). Ce contrat qui lie la classe est par ailleurs souvent rappelé par l'enseignant, même (ou surtout) si par ailleurs celui-ci exhibe une assez grande souplesse envers la possibilité pour les apprenants de recourir à la LM.

Ex. (6)		
1.	P	Essaye de dire en français. tu sais.. qu'est-ce que c'est la consigne ici. on parle &
		comment on parle ici ?

- 26 Le recours à des formulations transcodiques comme « formulations approximatives » (Lüdi, 1987) s'effectue dans des mouvements qui semblent, à première vue, éloigner l'apprenant d'un développement vers des formes plus proches de la langue-cible. Pourtant, le plus souvent, la formulation transcodique déclenche le travail formel sur la langue, dans un mouvement de gestion de l'écart entre l'énoncé produit et l'énoncé attendu. Les formulations approximatives appellent autrement dit les mises au point (les « réparations »), par lesquelles l'enseignant va intervenir sur la forme des énoncés déviants. Nous sommes ainsi bien à la croisée de comportements conversationnels qui gèrent l'intercompréhension et initient l'intervention didactique (voir Vasseur, 1991). On peut de la sorte considérer les mouvements alternés de langue initiateurs d'une réaction réparatrice comme s'inscrivant dans une séquence potentiellement acquisitionnelle, telle que développée par de Pietro, Matthey et Py (1989)⁸.
- 27 Une deuxième étape dans notre observation consiste ainsi à questionner les liens entre les transmissions d'ordre linguistique que suscitent les alternances relevées et les processus de nature acquisitionnelle.

4.2. Alternances-relais et alternances-tremplin

- 28 Les exemples observés révèlent des structures différentes des alternances, qui paraissent accompagner des profils d'enseignants, plutôt qu'être induites par les propriétés structurales des deux langues en contact. Il semble en effet que la production et la nature des alternances sont liées au statut que celles-ci reçoivent dans la classe, et en particulier

au mode de remise en circulation des énoncés dans la langue-cible. Les trois exemples que nous avons choisi de commenter (ex. 7, 8 et 9) nous semblent illustrer des alternances dont les modes de réparation sont davantage tournés sur la continuation du déroulement de la communication (*alternances-relais*), ou sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations (*alternances-tremplin*).

4.2.1. Un exemple d'alternance-relais

- 29 Dans l'exemple (7) qui suit, on remarque que le traitement de l'énoncé produit en espagnol en 8 suit deux mouvements : un premier mouvement qui se situe sur le plan communicationnel uniquement, avec le « il se fait ça ? » surpris de l'enseignant, et l'effort d'une remise en français en 11, prise totalement en charge par l'enseignant, et accompagnée d'une demande de faire, et non pas d'une invitation à redire. L'énoncé qui reprend en écho la proposition en espagnol produite en 8 (« il se met le doigt dans le nez ») n'apparaît chez l'enseignant qu'à son 32ème tour de parole (soit 27 tours de parole après son apparition initiale). Ici encore, Ré n'invite pas à reprendre l'énoncé en français, mais encourage les apprenants à poursuivre l'histoire, en interrogeant sur les raisons qui poussent à se curer le nez. Les reprises en écho de l'enseignant ne portent à nouveau pas sur une remise en mots français des interventions des élèves produites en espagnol, mais plutôt sur l'interprétation qu'elles suscitent (« il a faim alors ? »). Autrement dit, il y a bien hétérocorrections de la part de l'enseignant, mais celles-ci ne sont pas thématisées, elles s'intègrent de manière naturelle dans la poursuite de l'histoire et n'entraînent pas l'ouverture d'une séquence latérale focalisée sur la forme des énoncés. Toutes les sollicitations de Ré portent sur l'effort de progression du récit. Il initie ainsi une série de questions destinées à guider étroitement les apprenants dans la poursuite de la narration : « et la deuxième fois, où on le voit, c'est où ? » « Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il est en train de faire ? » « Et vous, vous savez pourquoi il fait ça ? » Le silence de l'élève en 2, d'abord interprété comme résultant d'un manque linguistique dans la langue-cible, est ensuite interprété comme de la timidité quand E. n'entre pas dans l'espace bilingue que l'enseignant cherche à ouvrir : « dis-le, dis-le en espagnol, c'est pas grave », puis « non, elle est timide ». Les règles d'une communication bilingue autorisée étant rappelées par le maître, les autres élèves avancent dans le récit à l'intérieur des marches que l'enseignant leur creuse : questions de l'enseignant en français, réponses en espagnol de la part des enfants, ratifications en français de l'enseignant : « ah non il n'est pas en train de/non ! » Il se fait ça ? « ah, il a faim alors c'est ça ? », ratifications qui portent toutes sur le contenu, et jamais sur la forme des productions.

Ex. (7) (classe de Ré. ; tours de paroles de l'enseignant : EN15-20)

1.	P.	ah. et la deuxième fois où on le voit. c'est où ?
2.	E.	(silence)
3.	P.	dis-le. dis-le en espagnol. c'est pas grave
4.	E.	(silence)

5.	P.	non elle est timide. on le voit là d'accord. qu'est-ce qu'il fait ? qu'est-ce qu'il est en train de faire ? Manou ?
6.	E.	(XXX)
7.	P.	ah non il n'est pas en train de.. non ! c'est vrai qu'il regarde. t'as raison
8.	E.	se pone el dedo en la naziz
9.	P.	il se fait ça ?
10.	E.	oui
11.	P.	faites-le. est-ce que vous vous mettez le doigt dans le nez ? ça vous arrive déjà ? (Ré. EN32-35)
1.	P.	bien sûr il continue. il se met le doigt dans le nez. et vous. est-ce que vous savez pourquoi il fait ça ?
2.	E.	euh
3.	P.	Manou. t'as une idée ?
4.	E.	(X) para comerse el moco (<i>pour manger les crottes de nez</i>)
5.	P.	ah. il a faim alors. c'est ça ? y'a pas une autre raison ? seulement pour manger ses crottes de nez ? on dit. est-ce qu'on dit des crottes de nez nous ?
		tu le fais toi Manou ? oui. Manou-Juan ?
6.	E.	lo hago cuando me molesta (<i>je le fais quand ça m'embête</i>)
7.	P.	ah. ça peut le gratter effectivement. quand ça gratte on peut les enlever. tiens ben Luis il est en train de le faire d'ailleurs. hein comme quoi ça arrive souvent.

- 30 On observe dans les corpus d'échanges, nous l'avons vu, peu d'intrusion de la L1 sans préparation préalable, « sans prévenir », même si les indices qui signalent l'introduction imminente d'une déviation au rite ne sont pas toujours linguistiques (les indices prosodiques ou para-verbaux jouent un rôle similaire de préparation, mais courent le risque de passer inaperçus de l'enseignant, ce qui revient à placer l'apprenant en situation de rupture illégitime du contrat). L'exemple précédent de la classe de Ré met en scène une séquence intéressante où le traitement des intrusions de la L1 par l'enseignant se différencie nettement des autres séquences observées. L'entrée dans une séquence bilingue s'opère de manière fluide, sans balisage très marqué (si ce n'est l'hésitation que l'on note en 2.). Il est de la même manière difficile de cerner précisément la clôture des séquences bilingues dans le discours de Ré. En fait, il semble que c'est la séquence pédagogique entière menée par cet enseignant qui présente une orientation bilingue. De même, dans l'exemple qui suit, c'est la fluidité qui marque l'échange, dans une construction en écho d'énoncés qui se complètent pour construire le sens.

Ex. (8) (classe de Mg)		
1.	P.	quand est-ce que tu vas le rapporter à l'école. le livre Antoine ? cuando el libro... a volver aquí ? la semaine prochaine ? demande-lui quand est-ce qu'il va le ramener à l'école. en espagnol

4.2.2. Un exemple d'alternance-tremplin

- 31 L'exemple (9) se différencie assez nettement du précédent. Ici, l'effort de l'enseignante pour inciter ses élèves à produire un énoncé « complet » : « *il mange son goûter* », est flagrant. Dans le premier mouvement, elle pose la question qui doit amener les enfants à produire l'énoncé attendu. La proposition de l'enfant en espagnol, sans être rejetée, n'est pas acceptée, puisque l'enseignante donne le début de l'énoncé en français, avec un ton montant, qui signale aux élèves qu'elle en attend d'eux l'achèvement. La construction se fait par petites étapes, l'enseignante répétant chaque fragment de proposition, amorçant la suite (« *il mange son &* »), et encourageant à poursuivre. La tutelle exercée par l'enseignante reste très forte jusqu'à l'aboutissement de la tâche qu'elle s'est fixée. On remarque la manière dont l'énoncé final est valorisé par la double répétition que la maîtresse en donne, et l'encadrement qu'elle en fait par deux « oui » triomphants. Quatre tours de parole plus tard, on observe une remise en scène en tous points comparables, par le mouvement et la mise en mots. La maîtresse « teste » ses élèves, et vérifie l'intégration des données préalablement fournies dans leurs répertoires linguistiques. Enfin, un troisième mouvement se développe, après un temps assez long et 20 tours de parole, et on observe que cette fois, à une nouvelle incitation de la maîtresse, c'est l'énoncé entier qui est produit par une élève, et immédiatement repris en écho par la maîtresse, pour être remis en circulation presque aussi vite, et encore repris et répété par la maîtresse, qui insiste cette fois sur la prononciation (avec le détachement des syllabes goû-ter), et la variation du co-texte immédiat (*son goûter*, *le goûter*). Dans cette séquence, la donnée « goûter » apparaît 9 fois : elle est prise en charge 3 fois par les élèves sous l'encadrement de la maîtresse, et 6 fois par cette dernière, en écho aux auto-corrections qu'elle a suscitées chez ceux-ci. Les deux alternances produites par les apprenants constituent des moments significatifs, en déclenchant des séquences latérales destinées à élucider les items manquants. La tension acquisitionnelle (Py, 1991) paraît ici maximale, et la séquence est nettement orientée vers l'appropriation des données linguistiques.

Ex. (9) (classe de Mac. EN13-16)		
1.	P.	han. là il a. il a une grande faim hein ? qu'est-ce qu'il fait ?
2.	E.	comer
3.	P.	il &
4.	E.	mange
5.	P.	il mange. il mange. il mange son &

6.	E.	son goûter
7.	P.	ah oui. il mange son goûter. il mange son goûter. oui !
(EN 18-21)		
		(après 4 tours de parole, et une intervention relativement longue de la part de P.)
1.	P.	Oui.. qu'est-ce qu'il fait là ?
2.	E.	comer
3.	P.	il &
4.	E.	mange
5.	P.	il mange son &
6.	E.	son goûter
7.	P.	il mange son goûter. Alors ici. ici. tu fais la même chose que Marie-Claude. j'arrive.
(EN 31-33)		
		(après 20 tours de parole, et des échanges qui ont porté sur autre-chose)
1.	P.	il lance son ballon.. qu'est-ce qu'il fait ?
2.	E.	il mange son goûter
3.	P.	ah. il mange son goûter. je viens Anaïs attends un peu. bien. qu'est-ce qu'il fait le petit garçon. Eduardo ? il mange. qu'est-ce qu'il mange.
		le goû - ter.. le goûter. oui !

- 32 On voit à travers ces deux exemples que pour des tâches de même nature, les attitudes des enseignants, et leur traitement des productions des apprenants varient assez largement, et dépendent assez étroitement du poids accordé à la norme, et des objectifs immédiats qui sous-tendent la tâche. Les interventions de Ré, qui exhibe une grande souplesse par rapport aux émergences de L1 dans les productions des élèves, s'inscrivent à l'évidence dans une orientation très bilingue de la situation, où Ré conduit une tutelle destinée prioritairement à protéger une bonne communication. Mac. accorde une plus grande importance au progrès d'acquisition, et mène des activités de tutelle qui encadrent un effort d'apprentissage tourné vers la maîtrise et la réutilisation des énoncés en langue-cible. Dans la dynamique de l'interaction, les alternances reçoivent des traitements à effets variables : le recours à la LM peut être le déclencheur d'une séquence latérale, ou non ; et la reconnaissance d'une dimension acquisitionnelle aux échanges est étroitement liée aux procédures de gestion (en particulier d'initiation par l'apprenant et de clôture par l'enseignant) dans l'ouverture des espaces bilingues.

4.3. Séquences enchâssées et statuts des interventions (et des intervenants)

- 33 Il est par ailleurs intéressant de noter l'inversion temporaire des rôles qui s'observe lors de ces moments initiés par les enfants à l'intérieur du projet d'apprentissage plus global du maître. Il incombe alors à l'enseignant de savoir évaluer la demande de l'enfant, et d'être en mesure de proposer une réponse satisfaisante, que l'apprenant accepte comme la réaction appropriée ou non. C'est ensuite le plus souvent l'enseignant qui reprend et intègre dans un énoncé le terme qui a donné lieu à négociation, et on observe généralement que l'apprenant éprouve à ce moment le besoin de « récompenser » l'enseignant pour sa bonne volonté, et sa compétence à répondre à la demande.
- 34 Dans l'exemple (10), la maîtresse tente d'élucider avec ses apprenants le sens du mot *abeille*, qui apparaît dans le poème qu'elle est en train de lire. A sa propre initiative, elle interrompt sa lecture, pour ouvrir une séquence focalisée sur la négociation du sens du lexème. La réponse des enfants qui lui assurent connaître les abeilles ne lui suffit pas, et elle demande des preuves : « qu'est-ce que c'est ? ». Un travail intéressant de construction collective se déroule alors entre E1 et E2, avec un effort de reformulation en français par E1 qui se termine par l'onomatopée suggestive *bzzz*, et la traduction en espagnol proposée par E2. La ratification de la maîtresse est ici particulièrement intéressante. Elle reprend un fragment de chacun des énoncés proposés, et est ainsi amenée à produire elle-même un énoncé mixte : « **una abeja** qui fait *bzzz* ? ». Une séquence latérale enchâssée s'ouvre alors, car la maîtresse, en se trompant dans la prononciation espagnole, parle désormais de *mouton* et non plus d'*abeille*.
- 35 La sous-séquence enchâssée est alors complètement prise en charge par les élèves, les experts linguistiques pour la langue espagnole. Une première hétérocorrection formulée par les enfants (7) est acceptée par la maîtresse, et ratifiée par son effort de reformulation de la donnée correcte (8). Pourtant, la deuxième formulation, différente de la première, diffère encore plus de la forme correcte car cette fois, la prononciation déviante amène la maîtresse à parler d'un autre animal, le mouton, qui lui n'a rien à voir dans l'histoire. Ce nouvel énoncé de la maîtresse, encore approximatif au niveau de la prononciation, est corrigé par un troisième enfant. Un malentendu s'installe alors, car l'espagnol un peu faible de la maîtresse ne lui permet pas de comprendre ce qui se passe. Celle-ci tente tant bien que mal en 10 de répéter les données qui lui ont été successivement fournies par E2 et E3, avec un « non » français intermédiaire qui montre bien son hésitation et sa bonne volonté pour bien faire. Un mouvement intéressant est alors initié en 11 par E3 qui, pour que les choses soient bien claires pour la maîtresse, lève le malentendu en traduisant la donnée qui pose problème. La maîtresse ratifie à nouveau en s'exclamant sur la traduction qui vient de lui être apportée. La clôture est donnée par E1 qui revient au dernier énoncé qui a précédé l'ouverture de la séquence enchâssée : « elle fait *bzzz* », énoncé qui ramène la maîtresse au traitement en compréhension de l'item lexical *abeille* ! Elle ratifie en le répétant et le reformulant l'énoncé produit en 14, tandis qu'à l'issue de la séquence, E3 remet une dernière fois les points sur les *i* en 17, en rappelant que si les abeilles font *bzzz*, les moutons ne peuvent être des abeilles, puisque ceux-ci font *bêêê* !

Ex. (10) (classe de Mcl)

1.	P	qui est-ce qui connaît les abeilles ?
2.	E1	moi !
3.	P	qu'est-ce que c'est les abeilles ?
4.	E1	quelque chose qui.. bzzz
5.	E2	ah si si si. un abeja
6.	P	una abeja qui fait bzzz ?
7.	E2	no. abeja
8.	P	obeja
9.	E3	oveja (<i>mouton</i>)
10.	P	oveja. non. abeja
11.	E3	tu as dit mouton. c'est un mouton
12.	P	j'ai dit « mouton » en espagnol !
13.	E1	elle fait bzzzz
14.	P	elle fait bzzz ? l'abeille fait bzzz
15.	E1	elle fait noir et jaune
16.	P	noir et jaune. très bien !
17.	E3	le mouton fait bêêê...

- 36 Ces différents mouvements définissent des changements de statuts de l'apprenant (Py, 1994 : 143), mais aussi -comme dans l'exemple ci-dessus- des changements de statuts de l'enseignant, sans cesse renégociés dans l'interaction : selon les objectifs poursuivis, et selon que le projet d'acquisition ou les enjeux communicatifs l'emportent. On voit dans la séquence commentée que la maîtresse, dans sa planification de l'activité menée, a évalué le mot abeille comme potentiellement porteur d'une difficulté de compréhension. Malgré les enfants qui l'assurent du contraire, elle ouvre une séquence latérale fondée sur l'élucidation du sens du mot thématique. Et c'est l'alternance (approximative) qu'elle produit qui amène l'ouverture d'une autre séquence à l'intérieur de la première, et offre la possibilité aux enfants de produire des énoncés clairement métalinguistiques, dans la langue de la maîtresse, concernant leur langue à eux. On note là un double projet d'acquisition : un projet principal, celui où la maîtresse conserve la responsabilité de transmettre des savoirs dans sa langue, le français ; un projet subordonné, où de manière occasionnelle, ce sont les enfants qui ont pour charge de transmettre un certain nombre de savoirs dans leur langue, notamment pour lever des ambiguïtés. Cette réflexivité des contrats didactiques (de Pietro, Matthey & Py, 1989) renforce la collaboration dans le

contrat d'apprentissage, en donnant aux élèves un vrai statut d'associés, par le fait que la maîtresse leur ouvre un champ d'intervention sur sa propre interlangue.

- 37 On relève ainsi dans les corpus des alternances qui paraissent ralentir la progression du discours, car donnant lieu à un traitement immédiat négocié – et des alternances qui facilitent cette progression, car inscrites dans un déroulement ouvertement bilingue (axé sur l'intercompréhension), et ne donnant lieu, éventuellement, qu'à un traitement différé et non négocié (il n'y a pas de sollicitation en retour de la part de l'enseignant pour que l'apprenant réitère son énoncé dans la langue-cible). Des séquences apparemment analogues remplissent de la sorte des rôles très différents, selon qu'elles sont immédiatement tournées ou non vers l'acquisition.
- 38 Les *alternances-tremplin* sont plus souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance, et qui ont pour résultat d'interrompre la production de l'énoncé au point de rupture. Les changements de langue s'observent essentiellement entre deux tours de parole. Les *alternances-tremplin* se construisent comme des alternances discontinues inter-énoncés. Les *alternances-relais* se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction d'un sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux langues. Les alternances continues intra-énoncés semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message.
- 39 Autrement dit, il semblerait qu'on observe des alternances plus efficaces sur le plan de la progression de la communication, et des alternances plus efficaces sur le plan de la progression d'apprentissage. Le statut des alternances dans le discours paraît lié plus directement au mode de traitement qui en est fait qu'au mode d'apparition, bien qu'il semble que les alternances préparées sont plus souvent attachées à un traitement localisé sur la langue. Ceci semble appuyer l'hypothèse selon laquelle les alternances traitées métalinguistiquement sont plus aptes à mener l'apprenant vers une acquisition d'ordre linguistique, tandis que les alternances qui ne donnent pas lieu à une transaction métalinguistique participeraient plus directement à la co-construction du discours.

En conclusion

- 40 Contrairement aux idées reçues, le recours à la langue maternelle dans la production d'énoncés en L2 n'est pas un simple indicateur d'incompétence ou de confusion des langues, mais marque la mise en oeuvre de stratégies intéressantes, notamment pour appeler l'attention de l'enseignant, et l'amener à répondre à la sollicitation. L'alternance peut fonctionner comme un "savoir solliciter, qui est un des processus dynamique d'acquisition de nouvelles formes, de nouveaux savoirs en français" (Bouguignon, Py & Ragot, 1994 : 106), et entre dans un schéma interactionnel facilitateur, selon l'expression de Cicurel (1994).
- 41 On voit que ces différents rôles pour la L1-bouée s'inscrivent effectivement sous les trois domaines désignés par Van Lier dans un article récent (1995 : 38) : (i) *les aspects cognitifs*, c'est-à-dire ceux qui relèvent de la conscience linguistique, des stratégies d'apprentissage, de l'ancrage des nouvelles informations sur le connu, etc ; (ii) *les aspects linguistiques*, qui incluent les analyses de type contrastif entre les fonctionnements de L1 et de L2, les transferts d'une langue vers l'autre, la distance entre les langues, etc ; et (iii)

les aspects interactionnels (sociaux et pédagogiques), qui englobent les intentions de communication, la dynamique du groupe et l'influence des pairs.

- 42 Les quelques exemples présentés précédemment nous ont permis d'illustrer quelques-unes des méthodes employées par les très jeunes apprenants et leurs enseignants pour compenser un répertoire limité, et transformer la relation interactive à travers un glissement sur un axe plus ou moins bilingue et acquisitionnel. Nous avons focalisé notre attention sur les stratégies discursives qui mobilisent la L1, pour mieux comprendre les mouvements qui font que le recours compensatoire à L1 se transforme discursivement en tremplin vers un travail de type acquisitionnel.
- 43 Les échanges montrent la mise en jeu d'un répertoire figuratif (Goffman, 1974 : 16) complexe dans la gestion de transactions délicates liées à la demande d'adhésion de l'enseignant envers la mise en oeuvre d'un code mixte dans la négociation de l'échange. Cet espace où se négocient la face des interactants est d'autant plus important que son ouverture oblige à un traitement, et pousse l'enseignant à clarifier sa position et le statut qu'il accorde à l'échange.
- 44 Dans la situation de classe, le recours à la langue maternelle dans la production en L2 peut donner lieu à des prises de positions nettement différenciées de la part des enseignants. Les attitudes vont du rejet pur et simple à une tolérance plus ou moins grande de ces espaces bilingues, avec des mouvements de retour au schéma monolingue d'interaction plus ou moins rapides, et des stratégies plus ou moins clairement appuyées sur la langue maternelle dans le projet d'appropriation de la L2. Des variations importantes dans les pratiques s'observent entre les différents enseignants, mais aussi pour un même enseignant à différents moments de la classe. Les raisons qui soutiennent l'évolution de ces mouvements vers une plus ou moins grande flexibilité envers l'ouverture de séquences bilingues dans l'apprentissage ne sont pas toujours facilement identifiables. Néanmoins, il semblerait qu'on puisse dégager certains grands types de profils d'enseignants, en fonction de leurs tolérance à la norme, leurs stratégies pour traiter les séquences bilingues, et le degré d'achèvement de celles-ci⁹.

Conventions de transcriptions

:	allongement
. ..	pause plus ou moins longue
&	ton montant
XX	segment incompréhensible
SU	mise en relief
abeja	espagnol
(XXX)	énoncé clairement produit en espagnol mais non compris du transcripteur

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGUIGNON, CH. ; PY, B. & RAGOT, A.-M. (1994) : *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste, Aspects psycholinguistiques*, IRRSAE, Aoste.
- CAMBRA, M. (1991) : « Les changements de langue en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organisation du discours », dans *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies*, European Foundation, Strasbourg, p.125-140.
- CAMBRA, M. (1992) : *Canvis de llenga i discurs a classe de francès llenga estrangera a l'ensenyament primari*. Thèse de Doctorat, Université de Barcelone.
- CICUREL, F. (1994) : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Cahiers du Français Contemporain*, numéro 1, Simple-simplification, CREDIF, Didier-Erudition, p. 103-118.
- COSNIER, J. ; GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éds) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris.
- DABENE, L. ; CICUREL, F. & al. (1990) : *Variation et rituels en classe de langue*, Collection LAL, Crédif-Hatier.
- DABENE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*, Collection Références, Hachette : Paris.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1988) : "Particularités des réparations en situation de contact", dans COSNIER, J. ; GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éds) : op. cité, p. 269-284.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991) : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », dans RUSSIER, C. ; STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds), op. cité, pp.37-48.
- DE ARAUJO e SA, M.-H. (1994) : « Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées », dans POCHARD, J.-C. (éd.) : *Profils d'apprenants*, Actes du IX Colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Publications de l'Université de St Etienne, p. 251-269.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) : "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles". dans COSNIER, J. ; GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éds) : op. cité, p. 251-268.
- DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. & PY, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans WEIL & FUGIER (éds) : Actes du troisième Colloque régional de linguistique, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- GROSJEAN, F. (1982) : *Life with two languages, An introduction to bilingualism*, Harvard University Press : Cambridge, Mass.
- GARABEDIAN, M. & LERASLE, M. (1993) : « Un doigt pour goûter, rencontre autour d'un poème pour enseigner/apprendre une langue à l'école maternelle », dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, numéro 89, Didier- Erudition, p. 33-47.
- GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Les Editions de Minuit : Paris.

- JISA, H. & RICHAUD, F. (1994) : « Quelques sources de variation chez les enfants », dans *AILE*, numéro 4, p. 7-51.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) : « La séquence analytique », dans *Bulletin CILA*, numéro 57, p. 137-157.
- LÜDI, G. (1984) : « Aspects énonciatifs et fonctionnels de la néologie lexicale », dans KLEIBER, G. (éd.) : *Recherches en pragma-sémantique*, Klincksieck : Paris, p. 165-183.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986) : *Etre bilingue*, Peter Lang : Berne.
- LÜDI, G. (1987) : « travail lexical explicite en situation exolingue », dans LÜDI, G. ; STRICKER, H. & WÜEST, J. : *Romanica Ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60^e anniversaire*, Peter Lang, Berne, p. 463-496.
- LÜDI, G. (1994) : « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », dans *AILE*, numéro 3, p. 115-146.
- MATTHEY, M. (1992) : « Acquisition et format d'interaction dans une école maternelle bilingue », dans BOUCHARD, R. & Alii : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, LIDILEM : Université de Grenoble, p. 214-222.
- MATTHEY, M. (1994) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- MOORE, D. & PY, B. (1995) : « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde », dans *PLURILINGUISMES*, numéro 9/10, CERPL, Paris, p. 133-145.
- OESCH-SERRA, C. (1991) : « Gestion interactive et complexification du discours, les séquences narratives en conversation exolingue », dans RUSSIER, C ; STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds), op. cité, p. 21-32.
- PY, B. (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », dans GAONAC'H, D. (éd.) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Numéro spécial du Français dans le Monde, p. 81-88.
- PY, B. (1991) : « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », dans *TRANEL 17*, Université de Neuchâtel.
- PY, B. (1994a) : « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition », dans VERONIQUE, D. (éd) : *Créolisation et acquisition des langues*, Publications de l'Université de Provence, p. 137-150.
- PY, B. (1994b) : « Simplification, complexification et discours exolingue », dans *Cahiers du Français Contemporain*, numéro 1, Simple-simplification, CREDIF, Didier-Erudition, p. 89-101.
- RUSSIER, C ; STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds) (1991) : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence : Aix-en-Provence.
- TARDIF, C. (1991) : « Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion », dans *Etudes de Linguistique Appliquée* 82, Didier-Erudition.
- TROGNON, A. ; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. ; KRAFFT, U ; RIBONI, C. (1994) : *La construction interactive du quotidien*, Presses Universitaires de Nancy : Nancy.
- VASSEUR, M.-T. (1991) : « Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère) », dans RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds), op. cit., p. 49-59.

VASSEUR, M.-T. (1992) : « Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère », dans BOUCHARD, R. & alii : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, LIDILEM : Université de Grenoble, p. 177-188.

VAN LIER, L. (1995) : « The use of L1 in L2 classes », dans *Babylonia* 2/95, p. 37-43.

NOTES

1. Projet de recherche sous la responsabilité scientifique de Michèle GARABEDIAN, et avec Magdeleine LERASLE et Colette JAMES. Le corpus est constitué d'une vingtaine d'heures d'enregistrement vidéo, dans huit classes de maternelle, enregistrées parfois en continu (la journée de classe prise dans son ensemble), ou en fonction d'activités représentatives des pratiques habituelles de fonctionnement.
2. Dans le corpus recueilli, et pour les tâches considérées, nous n'avons pas trouvé d'exemples illustratifs de procédures complexes de recours à la LM centrées sur d'autres terrains que le terrain lexical. Il est difficile ici de décider si le fait que les émergences de la LM sont liées au lexique dépend essentiellement de la tâche dans laquelle les enfants sont engagés, ou si leur très jeune âge les porte à traiter de manière préférentielle des données lexicales.
3. Pour mémoire, Matthey (1994 : 56) rappelle que « les situations unilingues-exolingues sont caractérisées par la prise en compte par les participants à l'interaction eux-mêmes des divergences codiques et par la mise en oeuvre de diverses stratégies pour les réduire. Les situations exolingues-bilingues sont comparables aux précédentes, mais les participants peuvent recourir à deux langues, inégalement partagées. »
4. Par changement de langue, nous entendons simplement le passage d'une langue à l'autre, le terme d'alternance étant réservé à une description plus technique des phénomènes en jeu.
5. Il ne s'agit bien sûr que d'un moyen parmi d'autres à la disposition de l'apprenant. Par exemple, Vasseur (1991 : 51) construit une typologie des procédés qui peuvent être initiateurs de séquences potentiellement acquisitionnelles, et distingue notamment : (i) les indications qui signalent un problème de formulation ; (ii) les sollicitations explicites ou implicites ; (iii) les propositions soumises au jugement du natif sous une forme unique. Selon Vasseur, ces procédés sont généralement associés selon différents schémas.
6. Pour Goffman, la figuration (*face-work*) désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux « incidents », c'est à dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face. » (1974 : 15)
7. Pour Dausendschön-Gay & Krafft (1991 : 38) : « Les accords sur le thème, le but et les rôles conversationnels constituent la *tâche conversationnelle*. On peut interpréter la tâche comme un ensemble de règles fixées par les interactants pour permettre la réalisation commune de la conversation actuelle ».
8. Plusieurs étapes ont été identifiées dans les séquences de réparation typiques de la communication inégale. Goffman (1974) considère la réparation comme l'un des types de la figuration. Il distingue quatre phases dans le processus réparateur : sommation, offre, acceptation et remerciement (p. 23). Chez de Pietro, Matthey et Py (1987), on remarque une structure similaire dans la définition des séquences susceptibles d'inscrire un apprenant dans un progrès d'acquisition (séquences potentiellement acquisitionnelles), avec un travail sur la langue en cinq mouvements : (1) sollicitation ; (2) donnée ; (3) prise ; (4) quittance ; (5) saisie. Enfin, Dausendschön-Gay (1988 : 273) propose le schéma d'action suivant : (1) production d'un énoncé inachevé ; (2) identification / communication de la source d'irritation ; (3) proposition d'un

élément réparateur ; (4) ratification de la proposition / répétition ; (5) confirmation de la part de celui qui a fait la proposition.

9. Ces aspects sont en cours d'analyse (voir notamment Garabédian, M. & Lerasle, M., Colloque AILA, Jyväskylä, août 1996). Par ailleurs, un complément d'enquête sous forme d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontations est actuellement en cours de réalisation : on demande à plusieurs enseignants de commenter leur pratique de classe pendant le visionnement des enregistrements vidéos, en particulier en ce qui concerne les recours à la L1 des élèves, et les traitements des alternances dans leurs classes. Ce travail doit donner lieu à une recherche contrastée des représentations et des pratiques dans deux situations immersives bien distinctes : celle des établissements français à l'étranger comme décrite ici-même, et celle du Val d'Aoste où l'alternance est érigée en principe pédagogique d'intervention (voir Matthey, M. & Moore, D., communication présentée au Colloque FOCAL, Besançon, septembre 1996).

RÉSUMÉS

À partir d'une analyse de productions d'enfants (construction ou restitution de mini-récits) et d'enseignants dans une classe maternelle espagnole d'immersion en français, l'auteur propose de nouvelles pistes pour la gestion des séquences où la LM apparaît. Elle montre que dans ce type d'échanges, si la L1 est « une balise de dysfonctionnement » ou « un appel à l'aide », elle est aussi un moyen de contact et un « pont vers l'autre langue ». Elle analyse la fonction des alternances, préparées ou non, relais ou tremplins, dans une interaction où le recours à la langue maternelle marque la mise en œuvre de stratégies intéressantes, qui préparent un travail véritablement acquisitionnel.

The author analyses the production or retelling of short narratives involving French teachers and Spanish pupils of a nursery school immersion programme in French, and throws a new light on the management of sequences into the L1. It is shown that in the type of interaction, the L1 functions not only as a marker of breakdowns or as a call for help, but also as a means of contact and as a « bridge » towards the other language: the function of (elicited or spontaneous) code-switching is to signal the pupils' adoption of novel strategies of acquisition.

AUTEUR

DANIÈLE MOORE

École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud